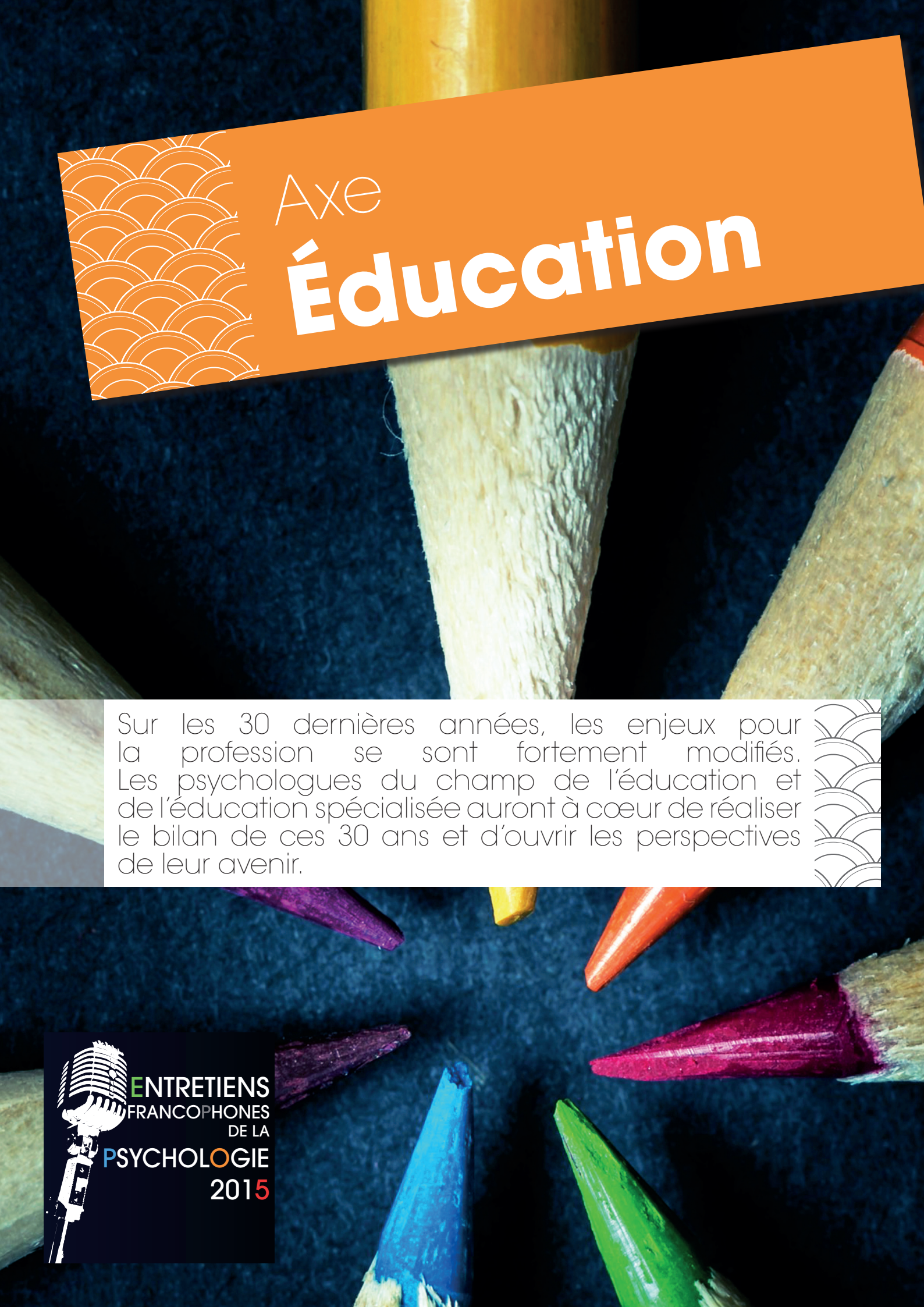

Axe Éducation

Sur les 30 dernières années, les enjeux pour la profession se sont fortement modifiés. Les psychologues du champ de l'éducation et de l'éducation spécialisée auront à cœur de réaliser le bilan de ces 30 ans et d'ouvrir les perspectives de leur avenir.

ENTRETIENS FRANCOPHONES DE LA PSYCHOLOGIE 2015

1. Petite enfance :
Quels espaces et quels modèles de prévention ?

Symposia n°1 (jeudi 4 juin, 10h45-12h45)

Coordonné par Claire LECONTE, Professeure émérite en psychologie de l'éducation, Université de Lille 3.

Danièle DELOUVIN
Psychologue clinicienne petite enfance A.NA.PSY.pe
(Association Nationale des Psychologues pour la petite enfance ; présidente 1995-2008).

Claire LECONTE
Professeure émérite en psychologie de l'éducation, Université de Lille 3.

Paule THOLLON BEHAR
Psychologue, docteure en psychologie, responsable Pôle Petite Enfance – Éducation,
Centre de Formation Continue École Rockefeller – Lyon.

Présentation générale

1985-2015, 30 ans de vie du titre protégé de psychologue. Comment son rôle a-t-il évolué au cours et depuis ces 30 ans ? En particulier en ce qui concerne l'accompagnement des jeunes enfants ? Ces jeunes enfants, ont-ils eux-mêmes évolué ? Ou est-ce leur environnement qui l'a fait ?

Effectivement la société qui accompagne le jeune enfant dans son développement n'est plus exactement la même que celle que cet enfant connaissait voici 30 ans. L'intergénérationnel, plus en zones urbaines que rurales, n'a plus la place qu'il avait à l'époque, où les grands-parents pouvaient être un point d'appui en cas de difficultés, de tous ordres, des jeunes parents. Les femmes, et c'est une bonne chose, ont davantage de postes à responsabilité qu'elles n'en avaient à l'époque, ce qui leur impose un temps de travail certainement moins souple. Mais les familles monoparentales, organisées autour d'une femme seule, sont elles aussi beaucoup plus fréquentes qu'elles ne l'étaient alors, ce qui forcément modifie fondamentalement les attentes de ces mamans isolées.

Danièle Delouvin au titre de l'A.NA.PSY.pe (Association Nationale des Psychologues pour la petite enfance), lance un plaidoyer pour une « psychologie prévenante ». À travers ce plaidoyer elle revendique principalement que le psychologue clinicien œuvre au respect du temps de l'enfance, que son action ne soit ni une aide à des apprentissages performants, ni une aide à la normalisation des conduites sociales.

Marie-Paule Thollon Behar, responsable du pôle Petite Enfance – Éducation du centre de formation continue de l'école Rockefeller à Lyon, elle analyse le rôle actuel du psychologue en crèche, en militant pour que ce rôle se joue aussi dans l'accompagnement et le soutien des équipes pour améliorer tant que faire se peut les conditions d'accueil garantissant le bien-être de l'enfant ainsi que son développement socio-cognitif.

Claire Leconte, professeur émérite de psychologie de l'éducation, analyse les conditions rendant possible le rôle de tout psychologue (sans étiquette) dans toutes les missions à développer tout au long de la petite enfance, soit jusqu'à 6 ans, pour permettre à chaque enfant de devenir cet enfant ayant plaisir à apprendre avant tout lui évitant d'être très tôt confronté à l'échec non constructif. La crèche, comme l'école maternelle, doivent impérativement devenir des lieux bienveillants, des lieux où, comme le réclame Albert Jacquard, on aide l'enfant à s'étonner, à s'interroger, à questionner, ou encore comme le revendique Viviane Bouysse (IGEN), on aide l'enfant à passer du bien-vivre au bien-devenir, en s'appuyant sur deux idées, protéger et contenir. Dans tous les cas, le rôle du psychologue est prépondérant.

Le psychologue en crèche aujourd'hui, un soutien à la réflexivité des équipes

(Marie Paule THOLLON BEHAR).

Au XXIe siècle, c'est moins le bébé qui a changé que la société dans laquelle il naît et grandit. Les multi accueils ont pris la place des crèches classiques, les gestionnaires privés ont fait leur apparition avec les entreprises de crèche, la rentabilité devient une donnée incontournable, après avoir été un concept tabou. Face à ces évolutions subies, les professionnels de la petite enfance vivent des situations paradoxales, et des tiraillements entre les valeurs professionnelles construites pendant leurs formations et leurs expériences antérieures et les contraintes actuelles, en particulier financières (Porcher, à paraître). Le risque est grand d'un mal être au travail, d'une perte de sens des pratiques (Dalhberg, Pence, Moss, 2012) et d'une détérioration de la qualité de l'accueil de l'enfant et de ses parents.

La communication aura pour objectif d'envisager les rôles et missions du psychologue auprès des professionnels de crèche, visant une amélioration des pratiques éducatives et pédagogiques.

Nous proposons l'hypothèse suivante : « le psychologue peut accompagner les équipes et les soutenir dans l'objectif de la qualité de l'accueil en développant leur réflexivité ». La qualité de l'accueil regroupe pour nous l'ensemble des conditions garantissant le bien-être de l'enfant ainsi que son développement socio-cognitif.

Sur le plan méthodologique, il s'agit d'une approche empirique, étayée sur différentes expériences conduites avec des équipes. La réflexivité peut s'exercer dans des dispositifs plus ou moins classiques ou novateurs. L'analyse de la pratique (Thollon Behar, 2009) est sans doute la forme de travail la plus présente dans les structures, et les demandes sont en augmentation constante. Elle présente l'intérêt pour les participants de penser en équipe les situations problèmes. Il existe d'autres démarches d'intervention du psychologue, proche de la recherche-action et que nous appelons « démarches participatives ». L'équipe choisit une problématique en lien avec la qualité de l'accueil de l'enfant et de sa famille. Ensuite, elle met en œuvre une méthodologie pour éprouver ses hypothèses, observations, entretiens, questionnaires etc. Les données recueillies, analysées, permettent d'envisager des modifications profondes et durables des pratiques.

Le psychologue n'est alors pas dans un rôle de prescripteur des bonnes attitudes professionnelles, parfois mal perçu par les équipes, dans la mesure où il provoque des perturbations exogènes dans le sens piagétien (Piaget, 1967). Dans la démarche participative, il accompagne le processus de recherche de l'équipe, qui se questionne et élabore à partir d'une perturbation endogène issue de ce questionnement.

Ce positionnement nécessite une compétence particulière, le psychologue doit être formé à la recherche. L'évolution des pratiques des psychologues dans la petite enfance depuis 1985, se situe sans doute dans ce passage d'un rôle de prescripteur à un soutien à la réflexivité et d'accompagnement du questionnement des équipes que ce soit dans l'analyse de la pratique ou dans la démarche de recherche-action.

Plaidoyer pour une psychologie prévenante pour la petite enfance !

(Danièle DELOUVIN).

Beaucoup de choses ont changé en 30 ans. Y-a-t-il avancée ? Nous vivons dans une société qui s'emballe et se précipite dans des valeurs marchandes, technocratiques, où tout est quantifié, quantifiable, où se délite le lien social et dans le même temps où la vie psychique est rabattue à des comportements...

Si les institutions territoriales recrutent plus de psychologues, ceux-ci sont plus sollicités comme des substituts psy « à tout faire », « SOS dépannage »... Des psy polyvalents et « formatés », voire « rentables ». Serait-ce là la fin des psychologues cliniciens qui œuvraient depuis des décennies dans des institutions territoriales dédiées à la petite enfance ? Dans le cadre de l'A.NA.PSY.pe en tout cas les psychologues ont travaillé depuis toujours à garantir une certaine prévention (cf. les interventions récentes de Dominique Ratia-Armengol, Sylviane Giampino et Danièle Delouvin lors du congrès d'Analyse Freudienne en mars 2015 : *Psychanalyse et Éducation, la place du sujet dans l'éducation aujourd'hui*).

De quoi parle-t-on quand on parle de prévention ?

Les textes relatifs à la PMI et aux lieux d'accueil ont des objectifs de prévention clairement présentés. Mais le glissement d'une *prévention prévenante* au profit d'une prévention prédictive est alarmant. La loi de « prévention de la délinquance » amplifie des mesures de contrôle social, au nom de la lutte contre la délinquance. Le tissage fin, délicat et progressif d'une prévention ouverte, est devenu une véritable nasse qui emprisonne !

Comment préserver des pratiques cliniques et institutionnelles respectueuses, à partir d'une écoute spécifique des bébés, des parents et des professionnels ?

Faire acte de prévention dans le champ de la petite enfance, c'est avant tout soutenir du lien psychique et du lien social. Ni prévisibilité, ni prédéterminisme, donc.

La petite enfance se trouve être la terre d'élection de la prévention... Oui, à sa naissance le bébé dépend de son entourage et de la manière dont on l'aidera à grandir. Prévenir, c'est préserver aux tout-petits leur place de sujet en devenir, contribuer à les aider dans leur subjectivation, prendre en compte des difficultés. Il faut du temps... Il faut du temps pour tisser des liens de confiance, pour que des propositions d'aide puissent être acceptées, pour qu'une alliance souple puisse se construire. Être psychologue auprès de la petite enfance, ça engage...

Prévenir c'est d'abord accueillir et écouter, ça implique qu'on ne sache pas à l'avance ce qui va se produire, mais qu'on soit prêt à l'entendre, dans une présence et un accompagnement *attentifs, attentionnés*.

Face aux injonctions de performances éducatives et des exigences de rentabilité, face à l'envahissement des outils managériaux et des conceptions consuméristes dans le champ de la petite enfance, nombreux encore sont les psychologues cliniciens, travaillant auprès des petits enfants et de ceux qui les entourent, qui œuvrent pour que le temps de l'enfance soit respecté, et ne soit pas soumis aux injonctions de rapidité, de rentabilité du monde des adultes. La prévention prévenante n'est pas l'aide à des apprentissages performants, ni une aide à la normalisation des conduites sociales. L'éthique est déontologique et non inscrite dans des marchés publics de rentabilité !

Le champ de la psychologie reconnu comme sciences humaines ne peut pas être, ne doit pas être à nouveau asservi à l'omnipotence de la science, ou au scientisme, au risque de faire chuter la dimension humaine.

Comment respecter les rythmes des enfants les plus jeunes ? Les apports des psychologues

(Claire LECONTE).

Pourquoi dans une table ronde sur espaces et modèles de préventions chez le jeune enfant, aborder la problématique du respect des rythmes de ces enfants ?

Simplement, et parce qu'on l'a trop oublié toutes ces dernières années, parce que le rythme est une propriété de la vie, génétiquement programmé, qui nécessite qu'on le connaisse bien si on ne veut pas cumuler les erreurs éducatives qui vont finalement mettre à mal l'enfant. Ces connaissances sont malheureusement absentes de toutes les formations, que ce soit des médecins, des assistantes maternelles, des puéricultrices, sans parler des parents ! Comment dès lors protéger les besoins de ces enfants en plein développement ?

Or l'analyse que j'ai faite d'une évolution du rôle du psychologue chargé des jeunes enfants m'indique qu'on a un travail à mener, y compris en formation initiale, auprès des psychologues pour les convaincre que l'éducation à la santé est une mission importante qu'ils doivent s'approprier pour participer efficacement à la prévention de divers troubles chez le jeune enfant.

Dans un article datant de 1967, Kagan rappelle que la PMI (Protection Maternelle et Infantile) a créé le premier poste de psychologue en 1954. Pour la petite histoire ce fut aussi mon premier poste de psychologue en 1980. Or Kagan précise alors que si le nombre de psychologues n'a pas évolué, leur intégration à l'équipe médicosociale s'améliore et leur activité ne cesse d'évoluer. Elle signale ainsi qu'il ne s'agit plus seulement de déceler les retards, mais surtout de réduire les tensions et d'adapter au mieux l'enfant à ses conditions de vie.

Le 19 octobre 2009, Pierre Suesser, président du syndicat national des médecins de PMI, fait une conférence intitulée «Prévention psychologique et petite enfance : pratiques de la PMI», ceci dans le cadre d'une journée de perfectionnement des pédopsychiatres d'exercice public. Certes il évoque la présence du psychologue au sein de l'équipe, mais au même titre que le conseiller conjugal ! Il conclut sa conférence en disant que «notre rencontre d'aujourd'hui s'avère bel et bien nécessaire et fondamentale dans la prévention psychologique en faveur du jeune enfant et de sa famille».

Il n'est évidemment pas question de revendiquer pour le psychologue une place à part dans une telle équipe, mais il est important tout simplement d'y revendiquer SA place. D'ailleurs dans un document de conseil général de présentation des missions de la PMI, on ne peut que constater qu'à la question «qui

pouvez-vous rencontrer à la PMI ?», le psychologue apparaît en dernier dans la liste, après la liste des personnels médicaux et paramédicaux, après les assistants sociaux, et après… les conseillers conjugaux et familiaux !

Enfin un étudiant de fin de formation en psychologie, relate le stage qu'il a pu faire en PMI en 2006, or voici ce qu'il dit : «Ainsi, ce stage m'a paru intéressant car il permettait la découverte d'une structure inconnue dans laquelle je ne pensais pas à la présence d'un psychologue et le point qui m'a le plus étonné est le fait qu'il s'agissait d'un travail d'orientation et non thérapeutique. Ce stage m'offrait de découvrir une fonction, un rôle de psychologue différent des représentations que je me faisais».

On ne peut que s'interroger sur la place, dans la formation des psychologues, à la fois de ces lieux d'insertion professionnelle, mais aussi des rôles autres que celui consistant à réaliser des prises en charge thérapeutiques. Ce constat fut confirmé lors de ma présence aux ateliers de concertation pour la refondation de l'école, particulièrement celui intitulé «santé à l'école», où les seuls professionnels semble-t-il reconnus étaient les médecins et les infirmières scolaires ! Il nous a fallu intervenir systématiquement pour rappeler que les psychologues de l'éducation nationale contribuent aussi à la bonne santé des élèves.

Je montrerai qu'informer en tant que psychologues, les parents mais aussi les enseignants, les atsem, les assistantes maternelles, les animateurs de centres de loisirs, sur les connaissances à avoir quant au développement des rythmes de l'enfant (biologiques mais aussi psychologiques) et les conditions de leur respect, afin de préserver chez cet enfant un développement harmonieux, n'est pas un luxe quand je vois les parents que je rencontre, qui me disent être pédiatres ou médecins généralistes et me remercient de l'apport que je leur ai fait, car disent-ils, cela va les amener à changer leurs pratiques à la maison ou encore va les aider à aider leurs patients qui viennent consulter pour des troubles du sommeil de leur enfant.

Oui, les missions d'information, d'éducation à la santé, sont des missions magistrales du psychologue pour aider les jeunes enfants à bien se développer et à bien vivre.

Bibliographie

Des psychologues auprès des tout petits, pour quoi faire ? Sous la direction de D. Delouvin. Ramonville-St-Agne : Érès, coll. 1001 bébés 2005.

À l'écoute des bébés et de ceux qui les entourent, Actes du colloque des 20 ans de l'A.NA.PSY.pe, sous la direction de S. Giampino et la coordination de D. Delouvin et D. Ratia-Armengol). Ramonville-St-Agne : Érès, coll. 1001 bébés 2006.

Y-a-t-il encore une petite enfance ? À corps et à cœur, actes du colloque des 25 ans de l'A.NA.PSY.pe, sous la direction de Sylviane Giampino, Ramonville-St-Agne : Érès.

Les enfants au carré : Une prévention qui ne tourne pas rond : Collectif Pasde0deconduite. Ramonville-St-Agne : Érès 2011.

Prendre soin du jeune enfant et de son entourage, Dossier coordonné par Danièle Delouvin, in Psychologues et Psychologies, bull n° 232/232, avril 2014.

Dalhlberg G, Moss P, Pence A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance, les langages de l'évaluation*. Ramonville-St-Agne : Érès.

Leconte C. (2014). *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires, une histoire sans fin !* , Éditions PUS, coll. Savoirs Mieux.

Piaget J., (1967). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.

Porcher A. (à paraître). De l'intranquillité à la santé au travail.

Thollon Behar M.P., (2009). L'analyse de la pratique dans la petite enfance : un modèle socio-cognitif, *Le journal des Psychologues*, n° 270.

2. Famille et familles :
Des frères et des sœurs en situation singulière

Symposia n°6 (samedi 6 juin, 14h30-16h30)

Coordonné par Benoît SCHNEIDER, professeur en psychologie de l'éducation,
Laboratoire Interpsy EA 4432, Université de Lorraine
Benoit.schneider@univ-lorraine.fr

Michel BOUTENQUOI
MCF-HDR en psychologie sociale, Laboratoire EA3188, Université de Franche-Comté.

Laurent BOYER
Aix-Marseille Université, EA 3279 Research Unit, Marseille, 13284, France

Clémence DAYAN
Psychologue clinicienne, docteur en psychologie clinique et psychopathologie,
CAMSP de l'hôpital Mignot, av des Bouleaux, 78190 Trappes.
clemdayan@hotmail.com .

Lise LEMOINE
MCF, ESPE de l'Académie de Paris, Laboratoire Interpsy EA 4432, Université de Lorraine,
Lise.Lemoine@univ-lorraine.fr .

Aurore MAZZA MAINPAIN
Docteure en psychologie sociale, Laboratoire EA3188, Université de Franche-Comté 2.

Jean-Pierre MINARY
Professeur en psychologie sociale, Laboratoire EA3188, Université de Franche-Comté.

Léa PLESSIS
Étudiante, Aix-Marseille Université, LPCLS EA 3278, 13621, Aix en Provence, France.

Anne-Laure POUJOL
Psychologue, doctorante en psychologie, Laboratoire PSYNCA, Université de Rouen 76451 Mont-Saint-Aignan,
annelaurepoujol@hotmail.com .

Benoît SCHNEIDER
Professeur en psychologie de l'éducation, Laboratoire Interpsy EA 4432, Université de Lorraine,
Benoit.schneider@univ-lorraine.fr .

Hélène WILQUIN
MCF, Aix-Marseille Université, LPCLS EA 3278, 13621, Aix en Provence, France.

Présentation générale

Les relations entretenues au sein de la fratrie sont souvent décisives pour la formation d'un être humain. Pour autant elles représentent un domaine plutôt récent de l'étude de la psychologie de la famille, celle-ci s'étant longtemps focalisée sur les relations entre parents et enfants. Peu à peu on s'est interrogé sur les caractéristiques du lien fraternel en considérant l'influence du groupe fraternel sur chacun de ses membres, le lien fraternel comme matrice du lien social, ou encore le lien fraternel comme expérience singulière dans la grande diversité des configurations découlant du nombre, de l'âge, du sexe des membres de la fratrie et de leur inscription dans le désir parental. Mais la prise en compte progressive – et encore trop modeste – de l'importance de cette relation apparaît d'autant

plus nécessaire que l'on considère les situations spécifiques et problématiques auxquelles peuvent être confrontés les membres de la fratrie.

Deux types de situations justifient un regard singulier du fait de l'importance que prend l'expérience fraternelle : les enfants séparés de parents temporairement empêchés dans leur fonction parentale ; les frères et les sœurs de personnes handicapées ou confrontées à la maladie psychique. Si les uns et les autres commencent à attirer l'attention, l'intérêt des chercheurs et des praticiens s'avère d'autant plus justifié que ces situations se révèlent à bien des égards illustratives des évolutions de la famille au cours de ces dernières décennies dans leurs dimensions démographiques, sociologiques et éthiques. On est donc amené à considérer les effets de ces dernières sur la psychologie des membres de la famille et sur leurs relations, et par suite sur les types d'accompagnement que les institutions peuvent même en place.

Ce symposium propose d'aborder et d'illustrer ces questions à partir des apports de plusieurs travaux de recherche.

À quelles conditions et selon quelles modalités une expérience fraternelle peut-elle s'élaborer au sein d'une nouvelle famille, une famille d'accueil, que d'aucun considère comme une des figures de la pluriparentalité contemporaine ? Quelle expérience fraternelle se construit entre enfants d'une même famille au sein d'un dispositif de suppléance familiale et comment peut-elle être étayée ?

Si les frères et sœurs de personnes handicapées ou malades commencent à attirer l'attention, la prise en compte du point de vue des sujets porteurs de handicap eux-mêmes est d'un abord plus récent encore. Comment envisager la relation fraternelle et son évolution lors de l'accès à la vie adulte des membres de la fratrie et quand pointe la question de la continuité de la prise en charge que peuvent assurer des parents vieillissants ? Comment enfin comprendre et aborder les situations de crise auxquelles sont confrontés les frères et sœurs de sujets schizophrènes.

Des «expériences fraternelles» entre enfants accueillants et accueillis

(Aurore MAZZA MAINPAIN, Jean-Pierre MINARY, Michel BOUTENQUOI).

Si les enjeux du placement familial à titre permanent dans le cadre de l'Aide Sociale à l'Enfance concernent évidemment en tout premier lieu les enfants «déplacés» d'une famille à l'autre, l'accueil constitue néanmoins un événement particulier au regard du système familial et plus encore des enfants accueillants. Par nos travaux, nous avons cherché à mieux saisir la singularité des expériences fraternelles (Almodovar, 1981) susceptibles de se tisser entre enfants accueillants et accueillis, au-delà des configurations relationnelles traditionnellement issues de la filiation ou de la recomposition. Bien qu'il soit en effet possible de rapprocher certains éléments avec ce qui se passe dans des familles recomposées, la manière de «faire famille» ou «fratrie» en famille d'accueil reste singulière. Elle en diffère tout d'abord sensiblement dans la mesure où la personne qui s'adjoint à la famille n'est pas un adulte, un beau-parent, mais un enfant sans son ascendant. Au-delà, elle s'en distingue aussi et surtout par le cadre de la protection de l'Enfance, la temporalité inhérente au dispositif d'accueil et selon nous, l'importance de la sphère «travail», qui médiatise et oriente fortement les rapports entre enfants. Ainsi, dans la mesure où le cadre du placement s'institue à la croisée des sphères familiales et professionnelles, nous avons cherché à comprendre comment ces expériences fraternelles sont «habitées» par les dimensions du travail et de là, comment l'enfant accueillant, devenu adolescent, vit ce dispositif d'accueil familial.

Méthode : Dans le cadre d'une thèse de doctorat, des données qualitatives et quantitatives ont été recueillies auprès de 45 adolescents accueillants âgés de 11 à 18 ans. Nous avons articulé un traitement statistique de nos questionnaires (parmi lesquels nous pouvons citer le Questionnaire sur les Relations Fraternelles de Claës, Poirier et Arseneault, 2003 ; l'Échelle Révisée d'Anxiété Manifeste de Reynolds et Richmond, 1978 ; l'Échelle Composite de Dépression pour enfant de Berndt, 1986), une analyse lexicométrique de l'intégralité de notre corpus via le logiciel *Alceste®* et une analyse qualitative de contenu de quatre entretiens. Dans ce cadre, chaque nouvelle analyse découlait des résultats de la précédente.

Résultats : Même si les enfants accueillants manifestent des scores moyens d'anxiété et de dépression inférieurs à ceux de la population du même âge, nos résultats montrent qu'accueillir chez soi un enfant en placement constitue une expérience de vie complexe, notamment de par les remaniements relationnels, familiaux et personnels qu'elle requiert. La manière dont les enfants accueillants parlent leur expérience montre clairement l'existence d'une dynamique singulière de socialisation professionnelle, un certain enlisement dans l'éprouvé brut d'une relation marquée par des difficultés, ainsi qu'une mise en tension des appartenances familiales. Finalement, nous mettons en évidence deux postures et conceptions de l'accueil

opposées, selon que les enfants pensent et vivent le rapport à l'enfant accueilli dans une perspective de care ou de prestation de services. Celles-ci sont alors comprises comme une construction échafaudée dans la cohabitation avec les enfants placés, impliquant une élaboration singulière de modalités de faire face et d'adaptation à la situation d'accueil, ainsi que nombre d'enjeux familiaux et identitaires.

Si l'intérêt d'une telle recherche semble évident pour comprendre les implications du dispositif pour l'enfant accueillant, nous pouvons aussi aisément imaginer les enjeux d'un accueil dégradé pour l'enfant accueilli : au-delà d'être un simple facteur potentiel, les problèmes d'un enfant accueillant peuvent constituer un signal (d'un risque) d'échec du placement (Kaplan, 1988). En ces termes, ces expériences fraternelles d'accueil peuvent également être appréhendées comme une forme d'analyseur des familles d'accueil et plus largement du placement familial (Le Gall, 2010). La recherche sur les spécificités du lien fraternel offre nombre de données théoriques fondamentales pour penser les configurations fraternelles particulières ; mais s'intéresser aux configurations particulières des expériences fraternelles permet aussi d'interroger en retour, le système fraternel, tel qu'entendu traditionnellement.

Les fratries en village SOS

(Clémence DAYAN).

Une recherche, initiée par l'association SOS Villages d'Enfants, a été conduite de 2007 à 2010 pour mieux analyser les pratiques professionnelles concernant l'accompagnement de fratries placées conjointement. À partir de l'expertise des professionnels et des témoignages des enfants, il s'agissait d'identifier les indications et les contre-indications du placement conjoint, de repérer les problèmes et les bénéfices de ce mode de prise en charge, d'ouvrir des pistes pour améliorer le dispositif. Au moyen d'entretiens cliniques de recherche menés auprès d'enfants et de professionnels, l'équipe de recherche a analysé plusieurs situations de violence fraternelle, afin de saisir d'une part ce qui s'était joué dans ces crises fraternelles, et d'autre part ce qui avait été mis en place par les professionnels pour y faire face. À partir d'une analyse critique de ces pratiques, plusieurs pistes de travail ont été dégagées : approfondir le travail sur les liens fraternels : repenser la manière de travailler avec les parents : se doter d'outils d'évaluation de la qualité des liens fraternels pour repérer les difficultés et intervenir précocement : former les professionnels au travail de groupe et en groupe. Dans cette communication, nous présenterons ces travaux, en explicitant le processus de construction du lien fraternel, et en explorant la structuration de ce lien entre des enfants qui ont vécu une situation de placement.

Les liens fraternels et le processus de construction des liens extrafamiliaux : Le point de vue d'adultes qui ont une déficience intellectuelle

(Anne-Laure POUJOL).

Le développement de la société inclusive amène les personnes déficientes intellectuelles (DI) à créer des liens sociaux extrafamiliaux. Or, la littérature relève l'existence de difficultés relationnelles dans les situations de déficience intellectuelle (Guillemette et Boisvert, 2003). Cela impose de mieux comprendre la manière dont les liens se nouent et évoluent. Pour répondre à cette question, il a été décidé d'écouter ce que les personnes, qui ont une DI légère ou moyenne, ont à dire, à transmettre de leur point de vue subjectif et rétrospectif concernant leurs liens familiaux et extrafamiliaux, de l'enfance à l'âge adulte, ceci avec une approche interdisciplinaire en psychologie et en sociologie. Deux hypothèses sont testées : la première concerne le fait que les liens à l'âge adulte sont dépendants de ce qui a été vécu dans la fratrie durant l'enfance ; la seconde hypothèse concerne l'existence d'une relation entre ce qui est vécu au sein du lieu d'éducation (milieu ordinaire versus milieu spécialisé) et les liens extrafamiliaux et familiaux à l'âge adulte. Méthode : Pour travailler ces hypothèses, 23 adultes (20-35 ans), membres d'une fratrie ont été rencontrés à trois reprises. Ces 23 sujets se répartissent en 2 groupes : 12 sujets ont fait leur parcours scolaire en milieu spécialisé à partir de l'IME; les 11 autres sont restés en milieu ordinaire jusqu'à leur orientation en IMPro à partir de 14 ans. Lors du premier entretien semi-directif, les représentations conscientes et préconscientes concernant les relations fraternelles et extrafamiliales sont interrogées. Au cours de la deuxième rencontre, la passation du Family Apperception Test, outil systémique projectif, permet de travailler avec les représentations plus inconscientes, concernant la famille et les relations. Finalement, le dernier entretien de recherche permet de construire le sociogramme de chaque sujet, et donne ainsi des informations sur l'étendue et la variété du réseau social. De plus l'analyse relationnelle du sociogramme permet de repérer l'électivité des liens construits avec les membres du réseau. Les résultats de ces trois rencontres doivent permettre l'analyse des liens familiaux et extra-familiaux. De plus cette recherche vise à l'exploration du lien entre les compétences sociales développées au sein de la fratrie pendant l'enfance (Scelles, 2010), et les compétences sociales

effectivement utilisées pour la création de liens extrafamiliaux, à l'âge adulte. Toutes les données recueillies sont exclusivement issues des entretiens menés avec les sujets. Cette perspective doit permettre de mieux comprendre le lien entre le développement des compétences sociales et l'inclusion, soit de repérer les facultés du sujet à engager des relations avec autrui et à participer à la vie collective, en s'identifiant et en se différenciant, s'individualisant. Finalement, l'objet de cette recherche est de mieux comprendre ce qui facilite ou ce qui fait obstacle au développement des liens avec les pairs, à l'âge adulte, qui soient satisfaisants pour l'adulte qui a une déficience intellectuelle.

Être frère ou sœur d'adulte avec Trisomie 21

(Lise LEMOINE, Benoît SCHNEIDER).

La place des frères et sœurs devenus adultes d'adultes T21 (AT21) a donné lieu à bien moins d'investigations que celles des enfants jeunes. Pourtant, ces relations, construites durant les années d'enfance se posent de façon particulière lors de la vie adulte avec le vieillissement des parents. La fratrie s'interroge sur sa responsabilité quant à un susceptible relais quand les parents seront trop âgés pour continuer à accompagner leur enfant avec handicap (Scelles et al., 2007), voire seront décédés : responsabilités financières, tutélaires, choix du lieu de vie… (Turnbull, Turnbull, 1990). Si les études antérieures ont pris en compte un certain nombre de variables (proximité géographique des lieux de résidence, sexe des frères et sœurs, caractéristiques de la famille des sujets…) (Villeneuve, Goupil et Gascon, 2011), aucune étude n'a explicitement pris en compte la spécificité des modes d'accueil des sujets T21 lors de leur vie adulte. Or l'élaboration du lien fraternel est amené à être ponctuée par le type d'accueil et le projet de vie des AT21, d'autant plus que leur espérance de vie augmente. Nous avons ainsi choisi d'étudier les effets du mode d'accueil sur les représentations du lien fraternel qu'élabore la fratrie d'AT21 (comparativement à celles de leurs parents) des effets du mode d'accueil de l'AT21. Quatre modes d'accueil sont pris en compte entre insertion professionnelle en milieu ordinaire et retour en famille sans autre solution d'accueil. Nous formulons comme hypothèse que le degré de satisfaction ressenti par les frères et sœurs et les parents d'AT21 est d'autant plus élevé que le degré d'autonomie des AT21 autorisé par le mode d'accueil est marqué.

Méthode : 57 parents et 43 frères et sœurs d'AT21 ont été interrogés dans le cadre d'une étude plus large (Lemoine, 2010) visant 32 jeunes adultes T21 âgés de 20 à 35 ans. Les sujets ont été interrogés par questionnaire : dans un premier temps il leur était demandé s'ils estimaient que la solution d'accueil retenue pour leur frère/sœur/enfant leur apparaissait satisfaisante pour l'AT21, puis pour eux-mêmes en tant que frère/sœur/parents, puis pour leurs enfants ou leurs parents. Les sujets étaient ensuite invités à justifier leur réponse. Les résultats quantitatifs ont été analysés en termes de fréquences et les données qualitatives l'ont été par analyse de contenu *via* une grille d'analyse par catégories thématiques construite *had hoc*.

Les résultats quantitatifs mettent en évidence que les frères et sœurs des AT21 «insérés» (MO, ESAT et FAS) perçoivent majoritairement ces contextes de vie comme adaptés et ce d'autant plus que ce milieu est proche d'un mode d'insertion ordinaire. L'accueil en famille ne leur apparaît pas être une solution satisfaisante. Les parents des AT21 «insérés» manifestent globalement les mêmes tendances, mais ils perçoivent ces contextes de vie comme plus adaptés pour l'AT21 que ne l'estiment les frères et sœurs : ils estiment également que ces solutions sont plus adaptées pour eux-mêmes (que pour leurs autres enfants). Les résultats qualitatifs viennent préciser ces résultats et contribuer à mettre à jour :

1/ des différences de sensibilité entre fratrie et parents pour expliciter les degrés de satisfaction partagés ;

2/ des différences de points de vue avec une expression plus directe de la fratrie pour traduire les difficultés de prise en charge familiale de l'AT21 ;

3/ une difficulté apparente pour la fratrie à aborder la question de l'avenir de leur frère ou sœur T21. C'est la prise en compte de ces différents aspects qui peut contribuer à faire émerger la spécificité de la position fraternelle.

Qualité et vie et stratégies de coping des fratries dont un(e) frère/sœur souffre de schizophrénie

(Léa PLESSIS, Hélène WILQUIN, Laurent BOYER).

La schizophrénie touche aujourd'hui environ 1% de la population. Le caractère invalidant de cette pathologie influe sur l'entourage du malade constituant une charge émotionnelle importante. L'effet de la désinstitutionalisation conduit d'ailleurs souvent les patients à un retour aux sources, ces derniers

se tournant vers leurs parents (considérés comme les premiers aidants) et le domicile familial. Ce phénomène oblige les familles à s'acclimater aux symptômes de la pathologie. Dans la littérature, cette accumulation de stresseurs est nommée fardeau, lequel influe sur la qualité de vie des familles. La fratrie occupe une place importante au sein de ces familles et doit être particulièrement considérée. En effet, les premiers épisodes psychotiques, laissant bien souvent présager d'un diagnostic de schizophrénie, sont vécus à l'adolescence, période durant laquelle toute la famille vit la plupart du temps sous le même toit. Les frères et sœurs du proche souffrant de schizophrénie sont donc très souvent les premiers spectateurs de ces épisodes. Cette situation les conduit à utiliser des stratégies spécifiques pour faire face aux difficultés engendrées par le fait d'être frère/sœur de patient souffrant de schizophrénie (Davtian, 2003 ; Gerace, 1993). Aussi, bien que ces fratries soient amenées à vivre, avec plus ou moins d'implication, la maladie de leur frère/sœur, les études les concernant sont rares. L'objectif ici était donc d'étudier la qualité de vie de ces fratries ainsi que leurs stratégies de coping au moyen de questionnaires standardisés.

Méthode : Dix frères/sœurs de patients souffrant de schizophrénie ont participé à cette étude (H=3 ; F=7) (âge : 40,6 ans ±15,5). Un entretien semi-structuré d'environ 30 min était proposé aux participants afin d'entendre leurs souffrance et angoisses (N=5). À la suite de l'entretien, les participants remplissaient trois questionnaires : un questionnaire de recueil de données sociodémographiques, un questionnaire de qualité de vie (la SF-36 (Short Form (36) Health Survey ; Leplège et al., 1998) et un questionnaire de stratégies de coping adapté aux comportements des familles ayant un membre présentant un trouble psychique (le FCQ – Family Coping Questionnaire – Magliano et al.,1996). Les scores de qualité de vie (SF-36) ont été comparés à ceux obtenus pour des contrôles appariés selon l'âge et le sexe (appariement 1:1), issus de l'échantillon de 3.6 sujets représentatifs de la population française sans pathologie médicale

Résultats : Les présents résultats témoignent d'une qualité de vie psychique moins satisfaisante chez les fratries de patients souffrant de schizophrénie comparativement à celle de la population générale (QdV psychique population générale = 47,8/100 et QdV psychique fratries = 37,7/100. p=.024). Les stratégies de coping majoritairement employées par ces fratries sont les stratégies de coping centrées sur le maintien social (2,7/4) et centrées sur le problème (2,3/4). Les entretiens nous ont également permis de constater que certains thèmes étaient récurrents dans les discours de ces fratries (vécu traumatique de la première hospitalisation/ la stigmatisation de la pathologie du frère / (de la) sœur / présence d'angoisses telles que la peur de transmettre la pathologie à leurs enfants, la peur d'être eux-mêmes porteurs de cette maladie psychique, ou encore peur de devoir prendre la suite des parents dans leur rôle d'aidant).

Discussion/conclusion : Ces résultats préliminaires témoignent de la détresse psychique des frères et sœurs ayant un(e) frère/sœur souffrant de schizophrénie. Nos entretiens ont également permis de souligner le caractère illégitime que ces fratries accordaient à leur souffrance psychique. Aussi, les psychologues actuels n'auraient-ils pas un rôle à jouer dans la création et le développement de programmes psycho-éducatifs spécialement dédiés aux fratries, dans le but de permettre à ces fratries de parler de leur souffrance en toute légitimité ?

Bibliographie

Almodovar J.-P. (1981). Les expériences fraternelles dans le développement de l'enfant. In Soulé M. (Éd.), *Frères et sœurs*, p.29-43. Paris : ESF.

Beauregard K. (2003). *Qualité de la relation fraternelle et adaptation des frères et sœurs placés conjointement ou séparément en famille d'accueil*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Davtian H. (2003). *Les frères et sœurs de malades psychiques, résultats de l'enquête et réflexions*. Paris: Unafam.

Dayan C., Pinel-Jacquemin S., Scelles R. (2011). Le placement conjoint de fratries : regards croisés de professionnels sur leur pratique, *Bulletin de psychologie, 64*(4), 329-37.

Guillemette F., Boisvert D. (2003). L'entrevue de recherche qualitative avec des adultes présentant une déficience intellectuelle, *Recherches qualitatives, 23*, 15-26.

Kaplan C. (1988). The biological children of foster parents in the foster family, *Child & Adolescent Social Work, 5*(4), 281-298.

Le Gall D. (2010). Éléments pour une analyse de la fraternité d'accueil dans un contexte de circulation des enfants, *Recherches sociologiques et anthropologiques, 41*(2), 75-95. En ligne http://rsa.revues.org/275

Lemoine L. (2010). *L'insertion professionnelle d'adultes porteurs de trisomie 21 : liens entre profils cognitifs, contextes de vie, autonomie et qualité de vie*. Unpublished doctoral dissertation, Université de Lorraine, Nancy, France.

Leplège A., Ecosse E., Verdier A., Perneger T.V. (1998). The French SF-36 Health Survey: Translation, Cultural Adaptation and Preliminary Psychometric Evaluation, *Journal of Clinical Epidemiology*, 51(11), 1013–1023. doi:10.1016/S0895-4356(98)00093-6.

Magliano L., Guarneri M., Marasco C., Tosini P., Morosini P. L., Maj M. (1996). A new questionnaire assessing coping strategies in relatives of patients with schizophrenia: development and factor analysis, *Acta Psychiatrica Scandinavica, 94*(4), 224–228. doi:10.1111/j.1600- 0447.1996.tb09853.x.

Scelles R. (2010). *Liens fraternels et handicap*. Toulouse : Érès.

Scelles R., Picon I., Dayan C. (2007). Le placement conjoint de fratries, *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2, 79-83.

Scelles R., Bouteyre E., Dayan C., Picon I. (2007). «Groupe fratrie» d'enfants ayant un frère ou une sœur handicapé : leurs indications et leurs effets, *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 18*, 31-43.

Rexhaj S. (2012). Les stratégies de coping chez les proches aidants de personnes atteintes de schizophrénie (Mémoire de Master inédit). Lausanne : Université de Lausanne.

Thomas J. 1998). Faut-il placer les fratries en familles d'accueil ? In B. Camdessus (éd.), *La fratrie méconnue*, p. 139-156. Paris : ESF.

Turnbull A.P., Turnbull H.R. (1990). *Families, professionals and exceptionality : A special partnership*. Colombus Ohio : Merril.

Villeneuve M., Goupil G., Gascon H. (2011). Relations à l'âge adulte entre les personnes présentant une déficience intellectuelle et leur fratrie, *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 22*, 98-111.

Winance M. (2004). Handicap et normalisation. Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions, *Politix, 17, 66*, 201-227.

3. L'évaluation et le bilan :
Regards croisés de psychologues et de spécialités

Symposia n°3 (vendredi 5 juin, 9h00-11h00)

Coordonné par Antonietta SPECOGNA, maîtres de Conférences en psychologie, Université de Lorraine.

Pascal OLIVIER
Psychologue clinicien et psychothérapeute, diplômé de l'École de Psychologues Praticiens, exerçant en cabinet libéral et en institution, formateur en Psychologie et en Psychothérapie, enseignant à l'Université de Psychologie de Paris 8, enseignant IFSI
contact@cabinetpsy.com

Christophe LUXEMBOURGER, Nadine DEMOGEOT, Antonietta SPECOGNA
Maîtres de Conférences en psychologie, Université de Lorraine Site Libération CLSH-Nancy et ESPE de Lorraine, 57950 Montigny-Les-Metz, Interpsy EA 4432, MSH-Lorraine USR 3261,
christophe.luxembourger@univ-lorraine.fr .

Annie VIGNERON
Psychologue scolaire, doctorante université d'Angers, sous la direction de Benoît Fromage, laboratoire LPPL UPRES EA 4638,
apa.vigneron@sfr.fr

Léonard VANNETZEL
Psychologue, chef de projet de la recherche-action, rédacteur en chef adjoint revue ANAE, membre fondateur de l'APPEA.

Robert VOYAZOPOULOS
Psychologue de l'éducation nationale, chef de projet de la recherche-action, enseignant à l'EPP Paris, membre fondateur de l'APPEA.

«Du bilan psychométrique au bilan thérapeutique». Évolution des outils et de l'exercice du psychologue au sein du bilan psychologique

(Pascal OLIVIER).

Au début du XXe siècle, lors de la création des outils psychométriques, Alfred Binet avait un objectif de diagnostic quand il créa la première échelle de mesure de l'intelligence (Binet, Simon, 1951). Cette dernière a depuis été développée, approfondie et uniformisée par de nombreux auteurs, dont le célèbre Daniel Wechsler. Le but de cette démarche était basé sur une analyse quantitative des sujets : il s'agissait d'outils, basés sur des critères d'étude spécifiques de la société (Grégoire, 2000). L'individu ne bénéficiait pas de retours ou d'éléments psychologiques lui permettant une aide à l'introspection ou à un mieux-être, mais uniquement à une catégorisation et une sélection des patients suivant des critères pré-établis. Tout au long des décennies suivantes, et encore aujourd'hui, la norme de l'utilisation des outils du psychologue est la comparaison à des moyennes, à des normes et donc à des pairs (échelle d'efficience intellectuelle, échelles et tests de personnalité, tests scolaires…).

Depuis plusieurs années, le psychologue a centré l'analyse de ces tests vers le patient lui-même, et non plus seulement envers un référentiel. Même si ce dernier est toujours à prendre en compte, les analyses qualitative et personnelle des «résultats» de la personne sont à percevoir et comprendre en fonction du patient lui-même, de sa vie, de ses attentes, de ses besoins et de ce qui pourrait l'aider dans son évolution personnelle. Par exemple, une échelle de Wechsler ne donne pas un «score ou un chiffre», qui catégorise le patient dans une «case», mais plutôt une analyse du fonctionnement et des particularités de ce dernier dans sa manière d'appréhender les éléments de son environnement. De même pour l'analyse d'un test du Rorschach, il ne s'agit pas de «catégoriser» le patient, mais de comprendre ses schèmes de pensées, sa perception des éléments des éventuels dysfonctionnements et mécanismes de défense. Dans la pratique du bilan psychologique, il est important de rappeler qu'un seul test ne doit pas être interprété isolément et doit toujours s'inscrire au sein d'un bilan complet, et d'un regroupement d'éléments. Mais comment rendre le bilan thérapeutique, au-delà des résultats obtenus aux tests du bilan psychométrique ?

Une fois que le psychologue a accès à ces éléments, il s'agit d'en faire une restitution pertinente et utile pour le patient (Code de déontologie des psychologues, 2012). Le psychologue doit bien entendu prendre des précautions sur le fond et la forme de sa restitution, aussi bien oralement que par écrit. Mais surtout, le professionnel doit se saisir de cet échange de restitution avec le patient, pour que ce dernier puisse apprendre des éléments sur lui-même, les comprendre et en tirer une valeur-ajoutée pour son évolution personnelle. De plus, le patient peut apporter des éléments complémentaires, voir critiques sur les conclusions du psychologue. Cette synthèse permet une analyse plus juste, plus interactive et donc plus «appropriante» du patient. La restitution devient alors un réel levier thérapeutique. Une nouvelle approche américaine de l'évaluation thérapeutique, pointe cette transition du bilan psychologique à une forme de «psychothérapie brève» (Flinn, Chudnik, 2014). C'est en cela que le bilan psychométrique devient un bilan thérapeutique. Au-delà des éléments que le psychologue a pu faire jaillir des tests et bilans psychologiques, c'est la relationnel, l'échange avec le patient, sa compréhension et sa possibilité d'appropriation des éléments qui en font un élément thérapeutique.

Cette manière d'appréhender le patient dans son entité entière, et non plus seulement sur un élément «diagnostic» ou de «catégorisation», revoit bien à la dimension globale et humaine que le psychologue doit avoir envers son patient, et à la pertinence d'un bilan psychométrique qui devient alors un bilan thérapeutique…

Des enfants hors course à l'école. L'aide du psychologue avec l'Épreuve des Trois Arbres

(Annie VIGNERON).

Dès le début de l'école, un rythme d'apprentissage est imposé implicitement à l'écolier. La plupart des enfants s'y conforment mais certains demeurent en retard sur le reste du groupe.

Ceux-ci s'essoufflent et se découragent. Ils adoptent des stratégies d'évitement qui accroissent l'écart avec les autres élèves.

Dans les missions du psychologue à l'école, celle qui fait l'objet de la plupart des sollicitations concerne l'évaluation à l'aide de tests psychométriques. Les enseignants qui font ces demandes s'interrogent par rapport à leurs élèves qui ne suivent pas le rythme des autres. D'autres investigations peuvent être effectuées pour proposer des remédiations adaptées.

Une autre mission est de favoriser l'émergence et la réalisation du désir d'apprendre et de réussir lors de suivis psychologiques.

Alors que les démarches les plus courantes partent des problèmes rencontrés déterminés par les évaluations diverses, l'accompagnement avec l'Épreuve des Trois Arbres s'appuie sur les ressources de l'enfant et l'expression de son expérience. C'est une démarche holistique qui s'appuie sur la psychologie humaniste de Carl Rogers et une approche phénoménologique. À partir de dessins et récits d'arbres, l'enfant explore ses ressources et ses difficultés, envisage des solutions aux problèmes rencontrés. Il revisite son histoire à distance de ses difficultés en se projetant dans l'arbre et ouvre de nouvelles perspectives d'évolution.

Les études effectuées entre 2012 et 2014 sur deux groupes d'enfants scolarisés en école élémentaire montrent que l'arbre est un support d'identification et de projection que le élèves s'approprient facilement. Des évolutions positives se manifestent dans l'attitude en classe, les résultats scolaires et l'efficience cognitive pour la plupart d'entre eux. Dans la première étude, 6 enfants, composant le groupe expérimental, bénéficient d'un accompagnement avec l'Épreuve des Trois Arbres. Les résultats sont comparés à ceux de 2 autres groupes composés chacun de six enfants également : l'un bénéficie d'enseignements par une enseignante spécialisée, l'autre de thérapies en CMP. Tous les enfants passent au début et à la fin de l'étude un test cognitif, le WISC IV, et une épreuve scolaire, L'EPOCY. Les scores des enfants du premier groupe sont significativement supérieurs à ceux des deux autres.

Dans la seconde étude, les résultats de l'accompagnement de dix enfants du groupe expérimental sont comparés avec ceux de dix autres enfants qui ne bénéficient d'aucun suivi. Tous les enfants passent les mêmes épreuves que ceux de la première étude. Les résultats du groupe expérimental sont supérieurs à ceux du groupe contrôle.

Ainsi des enfants qui se sentaient hors course dans l'école mettent à jour leurs ressources, les expérimentent. Ils sont acteurs de leur changement. En découvrant et installant leur propre rythme, non en fonction d'une norme préétablie mais grâce à l'expérience vécue, ils donnent du sens à leur vie d'écolier et instaurent un nouveau rapport à l'école, aux apprentissages et aux autres.

EMILE et le «je» du miroir. La construction de l'identité chez le jeune enfant

(Christophe LUXEMBOURGER, Nadine DEMOGEOT, Antonietta SPECOGNA).

La communication vise à présenter à l'appui d'un montage vidéo les résultats d'une recherche employant des technologies nouvelles d'investigation (eye-tracking) au service de l'étude du développement de la conscience de soi chez l'enfant tout-venant âgé de 15 à 48 mois. La recherche EMILE (Enfant Miroir Identité Langage Énonciation) implique actuellement une vingtaine d'enfants rencontrés en entretien tous les trois mois et tente de comprendre comment s'articulent les étapes constitutives de la conscience de soi et de l'identité. Nos travaux en lien avec la théorie de l'esprit et la construction des récits énonciatifs chez l'enfant, mettent en place trois dispositifs originaux qui questionnent les processus à l'œuvre lorsque l'enfant observe son image dans le miroir ou sur une photo. Nous nous intéressons particulièrement à l'avènement du «je» puis de sa forme réfléchie «je me». L'équipe pluridisciplinaire participant à cette recherche est composée de chercheurs en linguistique, en système automatique et en psychologie. Cette étude exploratoire intéresse les psychologues, les parents ainsi que les acteurs de la petite enfance soucieux d'observer et de comprendre pour mieux agir lorsque précocement des anomalies peuvent être suspectées. Nos récentes analyses qui étudient l'évolution des patterns oculométriques nous renseignent sur les processus intellectuels sous-jacents et apportent un éclairage nouveau sur la compréhension des opérations constitutives tant de la conscience de soi que de l'identité. Par exemple, nous étudions très finement les rapports de coévolution entre les prémisses en théories de l'esprit et le langage, notamment la capacité à s'auto-désigner et à entrer dans le récit (site http://eureka.lorraine.eu/jahia/Jahia/fr/actualites?actu=22094).

Évaluation psychologique des situations de handicap de l'enfant et de l'adolescent. Résultat de la recherche-action conduite par l'APPEA avec le soutien de la CNSA

(Léonard VANNETZEL, Robert VOYAZOPOULOS).

Depuis le début des années 2000, on assiste, en France comme dans la plupart des pays occidentaux, à une refonte en profondeur des législations et dispositifs en charge de l'égalité des droits et des chances, de l'autonomie, des incapacités et des dépendances à tous les âges de la vie (Schmitt, 2007).

Parmi l'important appareil législatif déployé dans le cadre de cette «révolution culturelle» (Gohet, 2007), la loi 2005-102 est emblématique : elle redéfinit la notion de handicap et son périmètre en s'alignant sur les paradigmes théoriques internationaux comme la CIF et le PPH (ONU, 2006 ; OMS, 2001 ; Fougeyrollas, 1998) : le handicap ne renvoie plus à une quelconque infirmité, atteinte ou déficience, il constitue désormais la résultante négative des interactions entre la personne et son environnement, limitant ou entravant ses activités et participations civiques.

Pour accompagner ces bouleversements théoriques sans précédent, le législateur a créé des guichets départementaux uniques pour l'évaluation des besoins de compensation : les Maisons Départementales des Personnes Handicapées. Avec le GEVA, support officiel pour l'évaluation du handicap (CNSA, 2008), les équipes pluridisciplinaires qui y siègent évaluent les besoins de la personne, notamment sur la base d'expertises externes comme celles des psychologues réalisant des évaluations.

La recherche-action conduite par l'APPEA depuis janvier 2013 a mobilisé la plupart des décideurs et acteurs associatifs du tissu social français. Elle avait pour objectif d'étudier la problématique de l'évaluation psychologique des enfants et des adolescents en situation de handicap dans le «nouveau panorama» théorique et logistique français.

L'étude était structurée autour de trois phases indissociables : une phase d'analyse et de synthèse de la littérature, une phase de communication, et une phase de recherche proprement dite.

La phase de recherche est composée de trois axes indissociables permettant de trianguler la problématique de l'évaluation selon différents angles de vue :

1/ L'évaluation psychologique en MDPH : comment les équipes pluridisciplinaires en charge de l'évaluation des besoins se figurent-elles la nature, l'utilité, la pertinence, les limites, …, de l'évaluation psychologique ? Comment l'utilisent-elles ? Qu'ont-elles à en dire ? *Cet axe est étudié via des Focus Group réalisés auprès de 11 équipes de MDPH ainsi que 207 questionnaires recueillis auprès de personnels participant à des évaluations d'enfants et d'adolescents.*

2/ Les constats et représentations des psychologues : comment perçoivent-ils les changements liés aux lois sociales et à la notion de handicap ? Comment conçoivent-ils et réalisent-ils leurs

évaluations ? Quels sont leurs besoins et attentes ? *39 Entretiens individuels semi-directifs avec des psychologues (de l'Education Nationale, de la santé, du médico-social, libéraux).*

3/ La communication des résultats des évaluations psychologiques d'enfants : *263 comptes rendus d'évaluation psychologiques ont été recueillis et étudiés via une analyse de contenu, une analyse lexicométrique et des statistiques descriptives*

L'ensemble a donné lieu à un colloque national les 9-10 avril 2015. La présente communication vise à présenter les principaux résultats de la recherche et les perspectives pour la profession dans la continuité de la Conférence de consensus sur l'examen psychologique de l'enfant et l'utilisation des mesures (FFPP, AFPEN, SFP, ACOP-F ; Voyazopoulos, Vannetzel, Eynard, 2011).

Bibliographie

Binet A., Simon Th. (1951). *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants.*

CNSA (2008). *Guide d'Evaluation des besoins de compensation.* Paris : La documentation de la CNSA.

Fougeyrollas P. (1998). La classification québécoise du processus de production du handicap et la révision de la CIDIH. *Handicaps et Inadaptations-Les cahiers du CTNERHI, 79-80,* 84-103.

Fromage B. (2011). *L'Épreuve des Trois Arbres, bilan de situation, accompagnement et développement de la personne.* Paris : In Press.

Fromage B. (2012). *Le bilan psychologique à l'aide de l'Épreuve des Trois Arbres, manuel d'utilisation.* Paris : Eurotest.

Gohet P. (2007). *Bilan de la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 et de la mise en place des Maisons Départementales des Personnes Handicapées.* Ministère du travail, des relations sociales et de la solidarité.

Luxembourger C., Trognon A. (2011). Mutation de l'identité énonciative au sein d'un jeu de langage : étude des formes d'auto-désignations dans leurs expressions verbales, gestuelles et extra-linguistiques. *Rééducation Orthophonique,* 246, 7-31.

Morgenstern A. (2010). JE comme AUTRE, Mise en mots de l'altérité et de l'identité dans le langage de l'enfant, in L. Dufaye, L. Gournay (éds), *L'Altérité dans les théories de l'énonciation,* p.115-135. Paris : Ophrys.

Morgenstern A. (2006). *Un je en construction. Genèse de l'auto-désignation chez le jeune enfant.* Paris : Ophrys.

OMS (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé.* Genève : OMS.

ONU (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées.* New York : ONU.

Rochat P. (2009). *Others in Mind –Social Origins of Self-Consciousness.* New York, N.Y : Cambridge University Press.

Rogers C. R. (1970). *Le développement de la personne.* Paris : Dunod.

Schmitt M.J. (2007). *Détermination du handicap et évaluation des besoins.* Action Européenne des Handicapés.

Voyazopoulos R., Vannetzel L., Eynard L.A. (2011). *L'examen psychologique avec l'enfant et l'utilisation des mesures. Conférence de consensus et analyses complémentaires.* Paris : Dunod.

4. Approches différentes de l'éducation :
Recherche et pratique pour enfants à haut potentiel et enfants tout-venant

Symposia n°1 (jeudi 4 juin, 10h45-12h45)

Coordonné par Maria PEREIRA DA COSTA, Université Paris Descartes, Sorbonne Paris Cité,
Laboratoire «Adaptation, Individu, Travail», EA 4469,
Institut de Psychologie, 71 avenue Vaillant, 92100 Boulogne-Billancourt,
maria.pereira@parisdescartes.fr

Marion BOTELLA
Laboratoire Adaptations Travail/Individu, EA 4469 – Université Paris–Descartes.

Jean-Noël FOULIN
Laboratoire de psychologie, santé et qualité de vie, EA 4139 – Université de Bordeaux.

Todd LUBART
Laboratoire Adaptations Travail/Individu, EA 4469 – Université Paris–Descartes.

Sabine OPPLIGER
Formatrice et artiste plasticienne, chargées d'enseignement à la Haute École Pédagogique de Vaud en Suisse (HEP/Vaud, Suisse).

Maria PEREIRA DA COSTA
Laboratoire Adaptations Travail/Individu, EA 4469 – Université Paris–Descartes.

Amandine PEYREBRUNE
Laboratoire de psychologie, santé et qualité de vie, EA 4139 – Université de Bordeaux.

Aude RAMSEIER
Psychologue et enseignante.

Marie THILLOT
Laboratoire Adaptations Travail/Individu, EA 4469 – Université Paris–Descartes.

José de VALVERDE
Conseiller d'orientation-psychologue, membre associé au LATI, EA 4469 – Université Paris–Descartes.

«Élève-profileur», Un outil de connaissance des enfants pour l'adaptation de la pédagogie

(Maria PEREIRA DA COSTA, Marion BOTELLA).

La réussite scolaire est souvent associée aux compétences académiques et à l'intelligence générale. Toutefois, les recherches portant sur la personnalité ou les facteurs environnementaux sont plus rares mais ces travaux soulignent l'importance de considérer ces facteurs et leur impact sur la réussite scolaire (Tebbs, 2010). Une approche multidimensionnelle semble désormais plus adaptée pour comprendre et identifier les forces et les faiblesses des élèves et, ainsi, les aider à réussir à l'école. Un enseignement ajusté au fonctionnement individuel de l'élève lui permet généralement d'obtenir de meilleurs résultats et d'être plus engagé dans son parcours scolaire.

Le site web «Élève profileur» développé au sein du laboratoire «Adaptation, Individu, Travail» est un outil d'évaluation destiné à assister les enseignants ou les conseillers d'orientation dans cette

optique (Pereira Da Costa, Botella, 2014). Il a été développé pour maintenir l'attention des élèves durant la réalisation de tâches cognitives, conatives et émotionnelles. Au travers d'une interface graphique et dynamique des aspects variés sont évalués (potentiels, raisonnement, style de pensée, style d'apprentissage, intérêts académiques, et capacités émotionnelles). Le profil de l'élève est directement présenté sous un format simple (pour l'élève) ou un peu plus complet (pour l'enseignant). «Elève profileur» n'a pas pour objectif de remplacer un bilan psychologique complet de l'élève, mais de mettre à disposition des enseignants un outil d'évaluation rapide et rigoureuse du profil multivarié de l'élève afin de leur donner des informations essentielles pour la connaissance de l'élève. Ensuite, il appartient à l'enseignant d'ajuster son enseignement au profil spécifique de chaque élève. Actuellement, «Élève Profileur» est développé pour des collégiens mais notre ambition est de développer cet outil sur des élèves de primaire et des lycéens. Nous souhaitons également adapter le contenu à des catégories spécifiques de la population : «élèves décrocheurs», «enfant à haut potentiel», «élèves en grande difficulté scolaire». Ce travail de longue haleine nous semble fondamental pour améliorer la prise en compte des caractéristiques individuelles dans le contexte de l'apprentissage scolaire.

Nous présentons ici l'outil ainsi que des profils caractéristiques de différentes populations : élèves à haut potentiel, élèves décrocheurs, élèves tout-venant.

Apprendre et pratiquer sa créativité : Des valeurs et des dispositifs en actes par la démarche des arbres de connaissance

(Aude RAMSEIER, Sabine OPPLIGER).

Cette contribution s'appuie sur une démarche des arbres de connaissances (Authier, Lévy, 1996) qui a été conduite dans une classe d'élèves de 9-10 ans. Un processus d'apprentissage par désetayage progressif (Laveault, 2004) a été mené, dans le but de faire concevoir des activités de mathématique et de français par les élèves pour leurs pairs. Des dispositifs de production et d'évaluation ont été mis sur pied pour favoriser l'émergence du processus de créativité chez les élèves, que nous qualifierions dans ce contexte comme étant «la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste.» (Lubart, 2003, p. 10). Nous la développerons dans le cadre d'une perspective située telle que décrite dans la démarche de communautés d'apprenants de Brown et Campione (1995). La créativité sera abordée comme un concept transversal qui s'applique à l'apprentissage des mathématiques et du français. Elle se déploie de manière individuelle ou collective au niveau des projets élaborés par les élèves.

L'objectif visé de cette communication est de présenter la démarche concrète vécue par la communauté-classe afin de mettre en évidence les dispositifs autour de l'arbre de connaissance qui ont favorisé la créativité ainsi que les productions d'élèves réalisées dans le cadre de l'apprentissage des mathématiques et du français. Nous évoquerons également le système de valeurs explicité en classe (Howden, Kopiec, 1997), son rôle dans l'émergence de la créativité chez les élèves ainsi que son lien avec un climat de classe favorable aux apprentissages.

Performances comparées en production écrite d'adolescents HPI et adolescents tout-venant

(Amandine PEYREBRUNE, Jean-Noël FOULIN, Maria PEREIRA DA COSTA).

L'étude présente est consacrée à l'analyse des composantes de la production écrite chez des adolescents à Haut Potentiel Intellectuel (HPI). Les modèles d'apprentissage de la production écrite (e.g., Berninger, Swanson, 1994) mettent en avant la distinction entre des processus transcriptionnels, ou de bas-niveau, (exécution graphique et orthographe, principalement) et des processus conceptuels, ou de haut niveau (planification, formulation, révision). Ces deux groupes de processus entrent en compétition dans la gestion de la production écrite si bien que la qualité des textes écrits, mais aussi la quantité de texte produit, dépendent largement de la maîtrise des processus de bas niveau. Chez le scripteur débutant, le coût temporel et cognitif du traitement des processus transcriptionnels serait l'une des raisons pour lesquelles la gestion de leur production écrite est essentiellement consacrée à la mise en texte, avec une planification et une révision particulièrement réduite.

Le manque de maitrise voire les difficultés de gestion des habiletés transcriptionnelles caractériseraient également une partie des personnes HPI. Il s'ensuit qu'en dépit de capacités générales reconnues comme

supérieures (connaissances, raisonnement, stratégies de traitements…), cette catégorie de scripteurs verrait la qualité de sa production écrite compromise par la faiblesse des processus de bas-niveau. Les travaux dans le domaine sont peu nombreux et leurs résultats quelque peu discordants. L'étude de Yates, Berninger et Abbott (1995) montre que les enfants et adolescents HPI présentent un écart significatif dans les habiletés de bas-niveau par rapport aux enfants ordinaires. Cependant, Liratni, Wagner et Pry (2012) concluent que le problème d'écriture n'est pas présent chez tous les enfants à haut potentiel.

L'objectif principal de l'étude est de développer la connaissance et la compréhension des difficultés d'apprentissage de l'écrit chez les adolescents HPI, en comparant leurs performances dans les principales composantes de la production écrite aux performances d'adolescents ordinaires. La maîtrise respective des processus transcriptionnels et des processus conceptuels est l'objet principal d'intérêt.

Vingt-deux adolescents à haut potentiel intellectuel (critères 125 en profil cognitif homogène et 130 en cas de profil cognitif hétérogène) et 20 adolescents ordinaires (profil cognitif entre 90 et 110) ont participé à l'étude. Les deux groupes étaient appariés par l'âge (âge moyen : 11.4 ans). Tous étaient scolarisés en 6ème dans un collège urbain. L'échantillon était composé majoritairement de garçons.

Cinq composantes de la production écrite ont été évaluées : l'habileté graphomotrice, la qualité graphomotrice, l'orthographe, la formulation et la composition de textes écrits (narratifs et expositifs). Toutes les épreuves ont été administrées en groupes.

Les données sont en cours de traitement. Des résultats partiels révèlent des difficultés qui affectent les processus de bas niveau, comme une dégradation de l'écriture supérieur à leur groupe d'âge, une vitesse d'écriture inférieure à leur groupe d'âge et des problèmes orthographiques.

Développement des styles d'apprentissages chez les enfants de 8 à 11 ans : Effet de l'environnement scolaire et de facteurs individuels

(Marie THILLOT, Maria PEREIRA DA COSTA, Todd LUBART).

Le style d'intelligence est un concept crucial dans le domaine de l'éducation. En effet, identifier la nature et l'impact de ces styles sur l'éducation, l'enseignement et l'évaluation dans les écoles, peut contribuer à une meilleure adaptation de l'enfant face aux apprentissages. «Style d'intelligence» est un terme générique consensuel lorsque l'on parle des différents concepts des styles d'apprentissage, cognitifs ou encore de pensée (Sternberg, 2012). Il correspond à la manière préférentielle que les individus ont pour traiter une information et résoudre une tâche. De nos jours, la majorité des études suggèrent un lien significatif entre les styles d'un individu et des caractéristiques telles que l'âge, le type de pédagogie, niveau scolaire, etc. De plus, de nombreuses d'études ont montré que les styles d'intelligence contribueraient à la manière dont la personnalité d'un individu interagit avec son environnement (Kolb, 2006). Nous avons voulu étudier si toutes ces interactions évoluaient et comment. Pour l'étude comparative, nous avons choisi trois différents niveaux scolaire (CE2, CM1 et CM2) afin d'évaluer le développement des styles d'intelligence et de leurs interactions avec des facteurs tels que la personnalité, la créativité, les habiletés cognitives. De plus, nous avons vu des enfants des trois niveaux dans trois écoles utilisant des pédagogies différentes (n= 35 Montessori ; n= 45 Freinet ; n= 61 Classique). Nous avons évalué leur raisonnement cognitif (NNAT, Naglieri, 1998), leur potentiel créatif (EPoC, Lubart, Besançon, Barbot, 2011), leur style de pensée et d'apprentissage (respectivement «l'inventaire des styles de pensée» de Sternberg révisé, 2007 ; «l'inventaire des styles d'apprentissage» de Kolb, 1999). Les résultats ont montrés des différences significatives entre les types de pédagogie concernant les styles d'apprentissage en fonction du niveau des enfants. De plus, nous avons observé des performances créatives plus élevées chez les enfants bénéficiant d'une pédagogie alternative.

La contribution du COP dans la scolarisation de l'élève à haut potentiel

(José de VALVERDE).

L'élève à haut potentiel fait partie des élèves à besoins éducatifs particuliers : en tant que tel, cet élève questionne l'ensemble de la communauté éducative. Celle-ci doit avoir pour ambition de se donner les moyens de l'accueillir, de le reconnaître, de le comprendre et de lui permettre de réussir. Si les parents, les enseignants ne prennent pas en compte les caractéristiques de l'enfant à haut potentiel, celui-ci sera contraint de se conformer aux exigences d'une éducation et d'un enseignement qui ne correspondent pas à ses besoins. Du coup, il risque de ne jamais développer son potentiel, et, de ce

fait, de passer inaperçu. La scolarisation d'un élève à haut potentiel doit répondre à deux objectifs : lui apporter les savoirs dont il a besoin en tenant compte de son fonctionnement intellectuel spécifique et aider à réduire le décalage entre le domaine socio-affectif et intellectuel. On sait que l'inadaptation scolaire est l'un des facteurs d'identification des enfants « intellectuellement précoces ».

Nous abordons ici la question de l'aide que peuvent apporter les conseillers d'orientation-psychologues (COP) dans la scolarisation d'enfants et d'adolescents à haut potentiel rencontrant des difficultés à travers deux études de cas. Comme les psychologues scolaires, les conseillers d'orientation-psychologues ont une mission d'expertise, celle-ci doit être développée dans le suivi du parcours scolaire de l'élève et dans le cadre de l'orientation. Si les conseillers sont moins concernés par le repérage, ils ont un rôle capital pour aider les enseignants à mieux comprendre le profil scolaire de l'élève pour faciliter le dialogue avec celui-ci et sa famille ou pour faciliter la construction d'un projet professionnel. (Louis, Ramond, 2013).

Nous avons fait appel à deux études de cas. Le premier cas est celui d'un élève scolarisé à l'école primaire et présentant des troubles déficitaires de l'attention avec hyperactivité. Le second cas porte sur un élève décrocheur scolarisé en classe de remobilisation dans le cadre de la MLDS (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire).

L'expérimentation concernant l'accueil d'élèves à haut potentiel au centre d'information et d'orientation de Noisy-le-Sec permet de penser que l'action du conseiller d'orientation-psychologue en direction des élèves à haut potentiel pourrait se situer à différents niveaux :

– aider à l'élaboration ainsi qu'à la réalisation des projets d'orientation des jeunes à haut potentiel ;

– contribuer à la mise en œuvre des conditions de la réussite scolaire de ces élèves ;

– contribuer au repérage et à la prise en charge des jeunes à haut potentiel en difficulté ;

– accompagner ces jeunes et leurs parents à travers l'information, les conseils l'écoute et le soutien ;

– aider les enseignants à mieux comprendre le profil scolaire de l'élève pour faciliter le dialogue avec celui-ci et sa famille ou pour faciliter la construction d'un projet professionnel.

Pour parvenir pleinement à atteindre ces objectifs, il est indispensable que les conseillers puissent bénéficier d'une formation spécifique dans le domaine du haut potentiel.

Bibliographie

Authier M., Lévy P. (1996). *Les arbres de connaissances*. Paris : Éditions La Découverte.

Brown A.L., Campione J.C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves, leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 111, 11-33.

Laveault D. (2004). Interactions entre formation et évaluation : de la régulation entre acteurs et leurs rôles à la régulation des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation, 27* (1), 51-67.

Lubart T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.

Beneath B., Boutard C., Alberti C. (2006). *Chronosdictées : outils d'évaluation des performances orthographiques avec et sans contraintes temporelles : du CE1 à la troisième*. Paris: Ortho Édition.

Berninger V.W., Swanson H.L. (1994). Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. In E. Butterfield (éd.), *Advances in Cognition and Educational Practice, vol. 2: Children's Writing: Toward a Process Theory of Development of Skilled Writing* (p.57-82). Greenwich, CT : JAI Press.

Hayes J. R., Flower L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg E., R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing* (p.3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Liratni M., Wagner A., Pry R. (2012). Performances d'écriture de 12 enfants à haut potentiel intellectuel. *ANAE, 116*, 1-9.

Pereira Da Costa M, Botella, M. (2014). Presentation of the website "élève profiler": a tool for identifying some strengths and weaknesses of pupils. *11th International Conference on Excellence on Education*, Boulogne-Billancourt, France.

Soppelsa R., Albaret J.-M. (2012). Evaluation de l'écriture chez l'adolescent. Le BHK Ado. In J.-M. Albaret, J. Corraze (eds.), *Entretiens de Psychomotricité* 2012 (p.66-76). Paris : Les Entretiens Médicaux.

Tebbs T.J. (2010). *Some Thoughts on the Implications of Ghassib's Theory for Gifted Education*. Gifted and Talented International.

Yates C., Berninger V., Abbott R. (1994). Writing problems in intellectually gifted children. *Journal for the Education of the Gifted, 18*, 131-155.

5. Éducation Nationale :
Un statut pour tous les âges

Symposia n°2 (jeudi 4 juin, 16h30-18h30)

Coordonné par Jacques GARRY, membre du Bureau national du SNP puis de la FFPP jusqu'en 2005, co-responsable de la commission éducation de la FFPP, ancien psychologue du premier degré à Marseille et dans le Pacifique sud.

Francine CORMAN

Psychologue de l'éducation 1er degré, membre du CA de l'AFPEN, représentante de la FFPP au sein de la commission Éducation de l'EFPA, Fédération Européenne d'Associations de Psychologues : «NEPES» (Network of European Psychologists in the Educational System).

Jacques GARRY

Membre du Bureau national du SNP puis de la FFPP jusqu'en 2005, co-responsable de la commission éducation de la FFPP, ancien psychologue du premier degré à Marseille et dans le Pacifique sud.

Dominique HOCQUARD

Président de l'ACOP-F, Conseiller d'Orientation-Psychologue et Directeur honoraire du CIO de Metz, ancien chargé de cours à l'université de Paris 8.

Présentation générale

Le statut des psychologues de l'éducation nationale connait une évolution très importante attendue depuis des décennies. L'ensemble psychologues premier et second degrés vont se retrouver dans un même corps avec deux champs distincts d'activités. C'est une avancée fondamentale pour la reconnaissance de la profession de psychologue dans une structure d'état qui, jusqu'à présent, ignorait superbement les problèmes spécifiques rencontrés par ces professionnels dans l'exercice de leurs fonctions. Le symposium a pour tâche de donner la parole à des collègues qui exercent à des titres divers dans les deux champs d'intervention et qui questionnent l'avenir de la profession au sein de l'éducation nationale.

«Un métier ancien à redéfinir»

(Jacques GARRY).

Les psychologues du premier degré de l'éducation nationale appelés communément «psychologues scolaires» ont une histoire mouvementée. Ils sont nés dans les espoirs de l'après guerre (plan Langevin Wallon) auprès des écoles parisiennes puis de province avec pour tâches principales de participer à l'orientation des enfants en grandes difficultés scolaires et/ou comportementales. L'usage des tests faisait partie de l'arsenal du psychologue des écoles et le ministère lui demandait surtout de remplir les nouvelles classes spécialisées héritières des classes de perfectionnement du début du XXe siècle. À partir de 1960 les psychologues ont peu à peu pris plus d'autonomie en s'intéressant à la souffrance des enfants dans l'institution, élargissant le champ des interventions vers les enfants stigmatisés dans les classes. L'intégration des handicapés fait aussi partie de l'activité des psychologues scolaires. Leur rôle a vite été reconnu par les parents et les enseignants mais le plus souvent c'est vers la dimension pédagogique que l'institution a voulu les maintenir en les rattachant à des structures de réseaux d'aide (GAPP puis RASED).

Parallèlement les psychologues de l'éducation dans le premier degré ont lutté pour obtenir une formation de qualité qui les rapprochait de celle des autres psychologues (formation de haut niveau universitaire avec titre reconnu, puis statut) Cette quête est encore en cours officiellement car le ministère a mis beaucoup de temps pour accepter ce que la pratique et les efforts de formation individuelle avaient déjà fait depuis longtemps. Le mépris affiché pour ces professionnels dans l'institution est ressenti très durement. L'absence de statut de psychologue (les psychologues «scolaires» ont le statut de professeurs des écoles) correspondant à leur formation de base et à leur place dans l'école est

une preuve indubitable de ce mépris. Cependant l'accès au titre de psychologue depuis 1992 a permis une meilleure reconnaissance dans l'institution en concordance avec l'appui des parents et des enseignants. L'inscription sur les listes des professionnels ADELI 2 en fait partie. Les psychologues du premier degré ont donc joué un rôle singulier et original dans l'évolution des pratiques et du positionnement de la profession dans un milieu parfois hostile. Ils ont été de tous les combats pour une clarification du métier et son insertion dans le tissu social.

Actuellement la situation est en évolution positive car le ministère de l'éducation semble accepter enfin la création d'un corps de psychologues de l'éducation qui soit clairement distinct des celui des enseignants. De plus cette création va enfin permettre de recruter des psychologues extérieurs à l'institution et de tous les champs de la psychologie. C'est là une avancée décisive. Il y a donc de nouvelles tâches qui vont se présenter pour les psychologues dans les établissements scolaires de la maternelle à l'université. Le corps unique de psychologues est une avancée décisive mais pas suffisante. Il va exister dans ce corps de fonctionnaires deux types d'activités encore trop disparates à savoir une pratique centrée sur l'aide aux enfants en difficulté («éducation, développement et apprentissage») et une autre plus axée sur l'orientation professionnelle («éducation, développement et conseils en orientation scolaire et professionnelle») bien qu'il soit évident que les problèmes rencontrés dans les établissements du secondaires ne peuvent s'y réduire alors qu'il y a une nette montée du malaise de la jeunesse dans ces structures pour ne rien dire de celle des enseignants.

Il y a donc bien des tâches communes et c'est sans doute l'un des enjeux majeurs des négociations avec le ministère : il existe des résistances dans la profession et au sein des organisations syndicales et professionnelles mais rien n'est définitif sur ces points. Les psychologues de l'éducation nationale quel que soit leur lieu d'exercice sont avant tout au service des «usagers» de l'école publique et les souffrances se ressemblent beaucoup même si les solutions proposées sont forcément très différentes en fonction des âges et du lieu social avec l'institution. Le nouveau corps doit aussi se donner pour tâche et réflexion de travailler au niveau de l'institution elle-même en offrant son expertise et ses savoirs faire auprès des enseignants et en permettant la transformation progressive du lien des enfants, jeunes, parents et professionnels dans les établissements. Enfin les psychologues devront s'efforcer de participer autant que de besoin à l'évolution de la recherche en psychologie, comme beaucoup d'entre eux le font déjà, dans le cadre institutionnel. L'évolution en cours est porteuse d'espoir, il est indispensable que les psychologues de l'éducation dans leur ensemble participent activement à ces grands changements.

Les praticiens de l'orientation dans le champ de la psychologie : Quelles évolutions ? Quels rôles ? Quelles responsabilités ?

(Dominique HOCQUARD).

Les pratiques d'orientation figurent parmi les premières applications de la psychologie scientifique du début du siècle dernier. Conçues à l'origine comme des activités expertes essentiellement prescriptives et fondée sur des logiques adéquationnistes, elles s'adressent alors essentiellement à des jeunes qui quittent l'école. En France, dès les années 20, c'est l'école unique et un peu plus tard la volonté de coordonner les différents ordres d'enseignement qui justifiera d'installer avec les outils de la psychologie, l'orientation au sein de l'école. Du diagnostic de la psychotechnique (période des tests), à la prise en compte du sujet dans son développement et ses quêtes identitaires, l'orientation va suivre une longue évolution liée aux progrès de la psychologie et aux nouvelles formes d'organisation du travail. Elle se situe aujourd'hui dans des environnements culturels renouvelés et dans des contextes socio-économiques largement marqués par l'incertitude et l'appel libéral à des sujets «entrepreneurs» de leur vie. Comment dès lors apprécier le rôle du psychologue en charge de l'orientation des élèves et des étudiants ? Que dire aussi des perspectives offertes par les modèles et les outils qu'il utilise ?

Face à une sorte de sacralisation de l'efficience opératoire que permettent notamment les nouveaux outils numériques, on se demandera à quelles conditions l'orientation initiale (comme possibilité d'une élaboration psychologique structurante, comme invitation à penser son avenir, ses ressources, ses expériences et sa capacité à se projeter dans différentes situations personnelles et professionnelles) peut être envisagée autrement que dans la forme *postmoderne* d'un usage de soi instrumentalisé ?

À une époque où dans le champ de l'orientation, la psychologie est une science particulièrement exposée aux demandes officielles de justification et de légitimation de la part des décideurs politiques, réfléchir aux finalités des pratiques du psychologue pourrait s'avérer très utile, car à trop sous estimer les enjeux socio-économiques au cœur de la refondation des métiers de l'éducation et de l'orientation, le psychologue risque de faire bon marché du «bien» et du «bien commun» qu'il déclare poursuivre.

Entre aider le sujet à maximiser son *capital humain* pour mieux l'accorder aux critères de l'employabilité (démarche de coaching) et l'accompagner à réfléchir à sa vie du point de vue d'une activité critique et citoyenne il y a sans doute la place, non pas pour une nouvelle psychologie mais pour une pratique responsable de la psychologie consciente de ses fins et de la conséquence de ses actes. Si l'on s'accorde à dire que s'orienter consiste davantage à pouvoir se raconter à l'autre, à s'inventer au travers du dialogue, et des interactions, à rechercher le sens de soi dans le collectif, il n'est alors pas inutile de préciser le rôle social que peuvent jouer dans ces situations, les psychologues de l'Education nationale que sont les conseillers d'orientation. Il semble qu'en ce début de XXIe siècle, dans une période furieusement libérale, le psychologue ne puisse éviter de conduire une telle réflexion.

70 ans de psychologie à l'école primaire, et après ?

(Francine CORMAN).

C'est en 1945 que le premier « psychologue scolaire » du 1er degré est nommé à Grenoble sur les conseils d'Henri Wallon. C'est en 1962 qu'est créée l'AFPS, Association Française des Psychologues Scolaires et en 2007 lors de son congrès à ARCACHON que l'AFPS devient l'AFPEN, Association Française des Psychologues de l'Education Nationale. De la « psychologie scolaire » à la « psychologie de l'éducation », les psychologues de l'école se sont adaptés aux évolutions sociétales et aux différentes dispositions légales qui ont, de fait, redéfini leur cadre et leurs modalités d'intervention.

Récemment, l'AFPEN a participé activement aux groupes de travail qui ont abouti à l'adoption de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République le 5 juin 2013. Les psychologues de l'éducation y ont beaucoup gagné en termes de reconnaissance et de légitimité. De nouvelles perspectives s'offrent donc à nous : un seul corps de psychologues de la maternelle à l'université, un statut reconnu pour les psychologues du premier degré, une autre modalité de recrutement, une représentation des psychologues à tous les échelons de la hiérarchie de l'éducation nationale.

Ces évolutions sont en cours de réflexion et d'écriture avec les représentants de la profession et du ministère. Elles devraient aboutir début 2016 à la publication des décrets sur la constitution du corps et à la finalisation des circulaires d'application des décrets. C'est en juin 2017 que devrait avoir lieu le 1er concours de recrutement de psychologues de l'EN au niveau M2 de psychologie suivi d'une année de stagiairisation. Il demeure encore quelques incertitudes et questionnements concernant les conditions d'application de ces décrets. Quelles sont les perspectives soutenues par l'AFPEN ? Quels intérêts pour les psychologues du 1er degré, pour l'école et ses usagers ?

6. La psychologie du sport :
Un parangon de la psychologie qui témoigne depuis 30 ans de ses morcellements et de son unité

Symposia n°4 (vendredi 5 juin, 14h15-16h15)

Coordonné par Gilles LECOCQ, ILEPS-Cergy et CRP–UPJV,
g.lecocq@ileps.org

Bernard ANDRIEU
Professeur de philosophie, Université de Rouen, CETAPS,
bandrieu59@orange.fr

Armelle FAVRE
Psychologue du sport,
favr_a@yahoo.fr

Gilles LECOCQ
ILEPS–Cergy et CRP–UPJV,
g.lecocq@ileps.org .

Anaëlle MALHERBE
Psychologue du sport,
anaelle.malherbe@gmail.com

Présentation générale

Le développement de la psychologie du sport est contemporain des évolutions des normes, des pratiques et des techniques qui ont déstructuré les cultures sportives depuis 1985. Ainsi, entre santé et éducation, performance au travail et performance sportive, des demandes complexes ont émergé en direction des praticiens et des chercheurs œuvrant dans le champ de la psychologie du sport. L'objectif de ce symposium sera ainsi de montrer :

Dans un premier temps, les zones critiques où se sont rencontrées des professionnels venant d'horizons différents et légitimant leur droit de se servir de la psychologie du sport. Ainsi, depuis la reconnaissance légale du Titre de psychologue en 1985, deux territoires majeurs se sont développés quelquefois en complémentarité, quelquefois en autarcie : celui où la reconnaissance légale du Titre de psychologue en 1985 fait force de Loi et celui où de nouvelles pratiques psychologiques ne se sentent pas obligés de tenir compte de cette législation de 1985.

Dans un deuxième temps, de quelles façons une démarche clinique s'adapte aux exigences des cultures sportives. Une confrontation entre une démarche essentiellement centrée sur la personne et une démarche essentiellement centrée sur la performance sur-humaine permettra ainsi de caractériser les démarches d'une clinique du sport.

Dans un troisième temps, les nouveaux champs ouverts par la psychologie du sport qui ont permis de mettre en lumière les points aveugles des cultures sportives. Trois questions serviront de supports à la déclinaison de ces points aveugles : La pratique sportive peut-elle être considérée comme une addiction comportementale légalisée ? L'emprise psychologique et le principe de soumission librement consentie que peuvent exercer des entraineurs sur des athlètes sont-ils des compétences professionnelles ou des processus pervers de manipulation ? En associant à la pratique physique tout au long de la vie des vertus thérapeutiques, le psychologue du sport et le médecin du sport ont-ils des espaces de dialogue à (re)construire ?

L'articulation de ces trois temps aura pour fonction de mettre en exergue cette dialectique qui est à l'œuvre dans les espaces de la psychologie : la recherche d'unité conduit à la recherche d'une identité singulière qui permet de parler à la première personne du singulier tandis que l'émiettement conduit à la recherche d'une identité unifiée qui permet de parler à la première personne du pluriel. En

cela nous nous permettrons d'affirmer que c'est cette dialectique qui permet à la psychologie du sport d'être un parangon de la Psychologie. Ce sera alors une bonne occasion d'envisager des perspectives qui permettent à celle-ci de se doter d'un ancrage culturel consistant et d'une assise scientifique qui se met au service des besoins humains et sociétaux.

Du corps vivant au corps vécu, quelle psychologie du sport ?

(Bernard ANDRIEU).

La communication engageante au service de la prévention des conduites dopantes : Un exemple d'applicabilité et d'application en psychologie

(Armelle FAVRE).

Entre alliances thérapeutiques et injonctions culturelles : De quelques points aveugles de la psychologie du sport

(Gilles LECOCQ).

Accompagner l'expertise et la performance, Un métier impossible pour le psychologue du sport ?

(Anaëlle MALHERBE).